

ANGELA BARRON RUIZ

Presupuestos para un programa racional  
de formación del enseñante

PUBLICADO EN  
«BORDON», VOLUMEN 41, N.º 4, 1989

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

# PRESUPUESTOS PARA UN PROGRAMA RACIONAL DE FORMACION DEL ENSEÑANTE

ANGELA BARRÓN RUIZ [\*]

## I. DEFICIENTE PLANTEAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Si analizamos los programas de formación de maestros podemos sintetizar la estructuración de su diseño curricular en base a las siguientes características: primero se imparten las disciplinas que configuran un conocimiento «básico», para seguir progresivamente la impartición de asignaturas de naturaleza más «aplicada» y «técnica», y concluir en el último curso con un período de prácticas.

La formación del profesorado de acuerdo a la transmisión, recepción y aplicación de una serie de conocimientos teóricos y técnicos sería suficiente para la captación docente en caso de que:

- Dicho saber quedará integrado significativamente en la memoria del alumno, disponible para su actualización en el momento requerido.
- Tales conocimientos fueran útiles y relevantes para la resolución de los problemas que configuran la práctica escolar.
- La práctica escolar constituyera un sistema de variables «predeterminado», sobre el que pudiera aplicarse un conocimiento «preestablecido» y «resolvente».

[\*] ANGELA BARRÓN RUIZ.—Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Viene trabajando desde 1983 en el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca desde 1983, primero como becaria del Plan de Formación de Personal Investigador, después como encargada de curso y en la actualidad como Ayudante L.R.U. Durante este período se ha encargado de la docencia de las asignaturas de Psicopatología y Psicología de la Educación. Sus núcleos de interés se centran en las cuestiones epistemológicas de la educación, el aprendizaje investigador por descubrimiento y la formación del profesorado.

Pero la realidad parece demostrar que, por el contrario:

- Los conocimientos adquiridos suelen constituir adquisiciones superficiales justificadas por la finalidad académica de superar determinados exámenes y acceder a una titulación.
- Aunque se integren significativamente, apenas capacitan para la resolución satisfactoria de su ejercicio profesional
- En cualquier caso, la práctica escolar no constituye un sistema de variables «predeterminado» sobre el que aplicar un conocimiento «preestablecido», que permita la resolución de los problemas escolares.

La propia función docente no se define como una actividad meramente «técnico-aplicativa» en la que el profesor se limita a:

- Recibir una situación escolar en la que están claramente definidos los objetivos a conseguir y los medios para su consecución.
- Seleccionar los medios (teorías y técnicas disponibles).
- Deducir los modos de intervenir, y aplicación de los mismos.

Por el contrario, en su actividad profesional el docente ha de enfrentarse a:

- Situaciones indefinidas, en las que tanto los objetivos como los medios no están dados de antemano.
- Medios y conocimientos insuficientes, tanto para explicar los procesos escolares como para normativizarlos.
- Su actividad no es sólo deductiva-aplicativa, sino que tiene importantes componentes de creación e investigación.

### 1. *¿Qué aprenden los futuros enseñantes?*

Los alumnos acaban su formación con un saber técnico y una predisposición a reproducir modelos, hábitos y técnicas de enseñanza que han «padecido» en su período formativo; pero apenas han aprendido a enseñar, dedicación ésta que define la naturaleza de su identidad profesional. Resulta, cuando menos, paradójico que sujetos que están formándose para la enseñanza, pasen la mayor parte de su formación educándose como alumnos. En el fondo parece haberse olvidado el objeto y funcionalidad de los programas de formación del profesorado.

Cuando el profesor novel se enfrenta al aula se puede constatar que las competencias actuacionales adquiridas en su período formativo consisten en la reproducción del modelo transmisivo-receptivo que con mayor frecuencia ha recibido, como alumno, a través de sus años de escolaridad. La prolongada exposición a dicho patrón recurrente de comportamiento instructivo consolida fuertemente tal «ciclo actuacional» que tiende institucionalmente a perpetuarse, por muchas reflexiones y fundamentaciones teóricas que lo cuestionen.

Relegar la práctica a un período de tres meses en el último año de su carrera, con la esperanza de que pueda el alumno aplicar el conocimiento adquirido, olvida que:

- La enseñanza no es una actividad meramente aplicativa.
- La integración del conocimiento teórico en los esquemas actuacionales del sujeto requiere, necesariamente, de su aplicación en la resolución de problemas prácticos, a través de una asimilación en la praxis instructiva.

Los futuros docentes aprenden ciertos conocimientos teóricos que escasamente recordarán y aplicarán en su acción instructiva, y por encima de todo aprenden a reproducir las secuencias de instrucción utilizadas por sus profesores. Una de las mayores deficiencias que puede producir tal programa formativo es la delimitación de la función docente como reproducción mecánica de ciclos recurrentes de acción (técnicas y secuencias estereotipadas) a las que ha de adecuarse la realidad educativa (programas rígidos, estructuración inflexible, imposición de actividades sin atender las necesidades e intereses de los alumnos...).

La consideración de la actividad docente como un saber técnico-aplicado favorece la perpetuación de ciclos de acción reproductora, insensible a la naturaleza abierta, inconclusa y creativa de la propia acción educativa; lo que puede ocasionar importantes frustraciones, no sólo en términos de eficacia docente sino también de malestar psíquico, ya que la repetición de secuencias cíclicas de comportamiento estereotipado tiende a consolidarse de tal modo que puede producir, además de insatisfacción, cierta incapacidad para su superación creativa. De hecho la circularidad es una característica básica de la conducta disfuncional, como lo evidencian las compulsiones neuróticas, rituales obsesivos, tics, círculos viciosos de interacción..., que se perpetúan como patrones anómalos, difíciles de modificar.

## 2. Programas de formación basados en un modelo deficiente de racionalidad pedagógica

La consideración de la función docente como una actividad técnico-aplicativa estimamos se encuentra basada en una deficiente identificación de la racionalidad pedagógica como «ciencia aplicada». Desde tal identificación, el saber pedagógico se configura como un saber dependiente, que adquiere cientificidad en la aplicación del conocimiento proporcionada por otras ciencias básicas.

En tanto que ciencia aplicada, la lógica del conocimiento pedagógico respondería al siguiente planteamiento: Dado un objetivo a conseguir —O— y dado un conocimiento científico disponible —C—, ¿cómo es posible conseguir O, aplicando C?

Tal estructuración configura una racionalidad *tecnicista-instrumental*, que delimita el saber pedagógico como un conocimiento dirigido a la consecución de objetivos bien definidos, y basado en la selección y aplicación de medios disponibles.

Esta racionalidad se asienta sobre una diferenciación jerárquica de tres niveles básicos de conocimiento: el nivel de máxima abstracción de la *ciencia básica*, del que se deducirá el nivel de *ciencia aplicada*, orientado a la resolución de problemas, hasta llegar al nivel más práctico del *conocimiento técnico*, directamente relacionado con la actuación, y que descansa sobre el conocimiento proporcionado por los saberes anteriores. Tal diferenciación

se corresponde a su vez con sendas diferenciadoras jerárquicas entre *investigadores teóricos, aplicados y técnicos*, que jerarquizan asimismo diferentes roles y status académicos.

El profesor quedaría situado en la categoría de profesional técnico, subordinado a los que proporcionan el conocimiento teórico basado y aplicado, del que derivar técnicas para provocar efectos deseados.

El problema que instaura tal diferenciación no es sólo la confrontación gremial, sino el distanciamiento que puede generar entre investigación teórica y experiencia práctica, haciendo que su desarrollo transcurra de modo aislado e independiente. Distanciamiento por el cual la investigación teórica no responde a las necesidades y problemáticas reales de la práctica escolar.

Estimamos a este respecto que la categorización de la razón pedagógica como ciencia aplicada ha servido de fundamento a la consideración de la función docente como actividad técnico-instrumental, basando sus programas de formación en la jerarquización de disciplinas básicas, aplicadas y técnicas, con la ocasión de «prácticas» en el período final. Consideramos, sin embargo, que tal planteamiento es claramente insuficiente, y sus deficiencias son desveladas si tomamos conciencia crítica de la naturaleza específica de la problemática educativa.

- En primer lugar, el hecho pedagógico no dibuja un marco de configuraciones cerradas y delimitadas en sus estados inicial y meta. Las variables intervinientes no están dadas «a priori», ni son completamente objetivables, sino que se definen como factores y resultados de interacciones y reacciones abiertas, indefinidas, subjetivas, inconclusas... La variedad, complejidad, inestabilidad, incertidumbre y conflictividad de los fenómenos educativos los hace particularmente singulares y resistentes a ser encasillados en taxonomías objetivas (Barrón Ruiz, 1986; Doyle, 1985; Eisner, 1985; García Carrasco, 1981; Gimeno y Pérez, 1983).
- Mediante la ciencia aplicada se proporcionan respuestas a problemas genéricos previamente delimitados, y la problemática instrumental se enmarca en la acertada selección de los medios y la eficiente aplicación de los mismos. En cambio, los problemas y fines pedagógicos no vienen previamente delimitados de manera objetiva, sino que en muchas ocasiones son construidos por la propia intervención de los agentes educativos. Su singularidad y complejidad es tal que no siempre se ajustan a la categoría de problemas «prototipo», abordables por los conocimientos científicos y técnicos disponibles.
- En la ciencia aplicada, el problema es fundamentalmente de metodología deductiva: se trata de deducir del conocimiento científico disponible los enunciados nomopragmáticos pertinentes. La racionalidad pedagógica, en cambio, no dispone de un conocimiento científico suficiente del que deducir medios, reglas y técnicas para la resolución de sus problemas específicos, ya que éstos contienen un importante elemento de divergencia e incertidumbre, para cuya resolución no existe un conocimiento unívoca y universalmente válido. La racionalidad técnico-instrumental es válida para situaciones gené-

ricas en las que aparecen claramente delimitados estados de partida, estados finales, además de medios disponibles para su transformación; pero el hecho educativo no puede ser previamente objetivado en su totalidad.

- Además de la problemática deductiva, existe un problema de *invención y creatividad*, derivado de las interacciones complejas y abiertas que produce la propia intervención pedagógica en la disposición de los múltiples componentes del proceso educativo. En el campo de la ejecución pedagógica existe un espacio vacío entre los conocimientos científicos y el logro de los resultados proyectados, espacio que ha de ser llenado por la investigación (Barrón Ruiz, 1986: 75).
- Con todo ello queremos indicar que la racionalidad pedagógica no puede definirse «únicamente» como razón técnica-instrumental, ya que incluye la reconstrucción creativa de metas, conocimientos y secuencias de acción, en función de una realidad que se genera al hilo de la propia intervención.

## II. PRESUPUESTOS PARA UN MODELO RACIONAL DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL ENSEÑANTE

Empezaremos por señalar algunos presupuestos básicos.

1. La razón pedagógica es una razón eminentemente actuacional, orientada a racionalizar secuencias intencionales y optimizadoras de intervención educativa.

2. La razón pedagógica no se reduce a la lógica deductiva de la ciencia aplicada, sino que incluye otros componentes, como son una valoración teleológica y una lógica propia de invención, que deben incorporarse a su caracterización como forma de pensamiento específica.

3. Como tal atiende a un dominio cognitivo autónomo, de naturaleza explicativo-prescriptiva, que ha de fundamentar su actuación sobre sus propios presupuestos conceptuales y heurísticos.

4. Si bien se configura como saber autónomo, la complejidad de su objeto de estudio, en el que se entremezclan multitud de parámetros intervinientes (psicológicos, sociológicos, ideológicos, económicos...) plantea la necesidad de que su investigación sea realizada en *colaboración interdisciplinar*.

De acuerdo con tales presupuestos, distinguimos tres componentes fundamentales en la actividad y racionalidad pedagógica: una razón teleológica, una razón instrumental y una razón creativa, en función de los cuales calificamos a dicha racionalidad como *tecnológico-creativa* (Barrón Ruiz, 1986: 77).

### 1. Razón ético-teleológica

La razón pedagógica adquiere su identidad en función de un proyecto educativo especificable en finalidades, objetivos y metas.

Tal proyecto, si bien obedece a un patrón general, socioculturalmente establecido, se especifica en múltiples decisiones valorativas del agente edu-

gador; las cuales escapan a la naturaleza de un problema meramente técnico, para adquirir connotaciones éticas y morales [1].

## 2. Razón instrumental

Esta razón va orientada a la racionalización de la actuación educativa intencional. En ella se pueden distinguir dos componentes básicos:

- Una lógica cognoscitiva, de naturaleza teórico-explicativa, referida a los conocimientos en que se fundamentan las secuencias de acción.
- Y una lógica actuacional, de naturaleza normativo-prescriptiva, referida a la pertinencia de las reglas de acción diseñadas.

## 3. Razón creativa

Este componente resulta de la propia naturaleza «constructiva» de la razón pedagógica, la cual es «doblemente constituyente», ya que configura su conocimiento a la vez que va construyendo su propio objeto, de acuerdo a proyectos de acción intencional, enmarcados en el conjunto de las creencias socioculturales que condicionan las creencias individuales.

Al crear una nueva realidad, la propia actuación genera espacios cognitivos y experiencias donde no llega el conocimiento técnico disponible, y es preciso recrear interpretaciones y actuaciones para enfrentar situaciones novedosas, cargadas de connotaciones axiológicas, subjetivas, conflictivas...

Desde este punto de vista, la razón «pedagógica» no puede ser reducida a una razón «técnico-instrumental», ya que supone una deliberación moral, crítica y creativa, capaz de adecuar el conocimiento al contexto específico de acción, así como de «recrear» la secuencia de intervención en función de las situaciones «creadas».

### 1. La enseñanza como actividad investigadora

De acuerdo con el planteamiento anterior, el rol docente no puede quedar delimitado como actividad *técnico-aplicativa*, sino que requiere ser ca-

[1] En función de tal razón teleológica, el profesional deberá efectuar apreciaciones «sintáctico-formales», relativas a la ordenación y estructuración jerárquica del sistema de prioridades, así como valoraciones «semántico-sustantivas» relativas a la consideración coherente entre los contenidos axiológicos, de manera que no se establezcan contradicciones.

Relegar la razón pedagógica a razón técnica, dirigida al análisis de medios para la consecución de fines «dados» encierra el peligro, desvelado por la hermenéutica, de perder un concepto más comprensivo de racionalidad que incluya el problema de la *eticidad* y el *interés emancipatorio* que debe regir la actuación profesional.

Por el componente «teleológico», el problema educativo se configura como problema *ético* de interacción humana. Preguntarse por la racionalidad de la acción pedagógica implica tener que preguntarse por la medida en que posibilita el pensamiento crítico, libre y creativo.

En última instancia, la intervención pedagógica también va dirigida al *interés emancipador* (en términos de la Escuela de Frankfurt) de superar las contradicciones sociales de acuerdo a un modelo de *totalidad social*.

De lo contrario tendrán justificación las críticas sociológicas que califican al sistema educativo de «sistema reproductor del orden social establecido» (Ilich, Reimer, Bourdieu, Passeron, Establet, Lerena...).

tegorizado como *actividad investigadora* capaz de enfrentamiento creativo a la tarea de adecuar su intervención a las condiciones intrapersonales y situacionales que definen su contexto de acción.

El componente creativo que adquiere su función exige que ésta sea vinculada a la investigación, convirtiéndose en lo que suele denominarse como un «investigador en la acción». La vinculación de acción e investigación refleja que el docente desarrolla precisiones personales en torno a objetivos que han de ser conseguidos, y se enfrenta de modo creativo a la consecución de los mismos en las situaciones complejas e inciertas del aula (Benejan, 1986; García Carrasco, 1987, a, b; Gimeno, 1983; Imbemon, 1987; Pérez, 1987; Porlán, 1987; Schon, 1983, 1987...).

En su interacción con la situación escolar el profesor contrasta sus expectativas previas, y va corrigiendo y creando nuevas expectativas, a la vez que reconstruye y reevalúa sus propios procedimientos.

Subyace a tal planteamiento una *epistemología constructivista* de cómo el profesor va generando su conocimiento; a la vez que introduce el principio vertebrador de *investigación* como una condición inherente a una enseñanza que aspire a superar la mera perpetuación de rutinas adquiridas.

En el paradigma tecnicista el profesor es legitimado como especialista en técnicas o medios para conseguir fines, pero se olvida que el profesor, con su intervención, no sólo resuelve problemas, sino que también los plantea y construye; se olvida que no es un receptor pasivo de proyectos pedagógicos externamente impuestos, sino que tiene un importante papel que jugar en la innovación educativa.

Las técnicas deberán ser reconceptualizadas en términos de competencia investigadora para construir problemas y respuestas, más que poseer respuestas de antemano. De esta manera se sustituye la imagen del profesor como *técnico* por la del profesor como *investigador-creativo* que reflexiona *en y sobre* su acción [2].

En tanto que actividad investigadora, la enseñanza, si bien utiliza hábitos, se secuencia a través de cursos de acción abierta, no reproductora; si bien se apoya en el conocimiento adquirido, las secuencias conductuales no se autopropietúan estereotipadamente, sino que se transfieren y rehacen para adecuarse a la realidad creada por la propia intervención, de acuerdo a planes previos.

---

[2] Ya Dewey había planteado que el maestro no podía ser concebido como mero técnico que aplica rutinariamente las técnicas de su oficio. Por el contrario, su actividad encuentra fundamento en el ejercicio reflexivo y crítico a través del cual la práctica docente se asemeja a la tarea científica por la que se resuelven problemas mediante comprobación de hipótesis y valoración de consecuencias. Esta concepción quedaría eclipsada por las presiones conductistas en la configuración del modelo tecnicista.

La caracterización del profesor como investigador en el aula recobraría importancia a partir de los años 70, estimulada por el auge de la psicología cognitiva, y muy vinculada a la propuesta de nuevos enfoques curriculares, sobre todo a las investigaciones de Stenhouse en torno a un «modelo curricular procesual» que permitiera a los profesores investigar concreciones curriculares adaptadas al aula, en lugar de aplicar rígidas programaciones curriculares en base a objetivos mensurables.

Estas investigaciones, unidas a la propuesta de Elliot y Adelman sobre «investigación en el aula» han promovido una Asociación Internacional de Investigación-Acción en el Aula, que ha impulsado la necesidad de categorizar al profesor como investigador que reconstruye y resuelve las propuestas curriculares en función de sus variables contextuales (Elliot y Adelman, 1975; Gimeno, 1983; Porlán, 1987; Stenhouse, 1987, 2.ª ed.; Id. 1987; varios, 1986...).



## 2. Implicaciones en la formación y perfeccionamiento del enseñante

El planteamiento realizado implica importantes repercusiones en el modo en que han de concebirse los programas de formación del profesorado.

Los problemas de la práctica educativa no pueden solucionarse en base a un planteamiento meramente *tecnicista*, dada la naturaleza incierta, compleja y cambiante de la situación educativa, tanto en lo relativo a la definición de sus metas como en la selección de sus medios; y dada además la falta de conocimientos científicos que permitan la derivación unívoca de reglas a aplicar, una vez identificados los problemas y metas.

Tales constataciones no conducen a un «rechazo generalizado» de la racionalidad técnica, sino al reconocimiento de que la actividad práctica del profesor no puede ser considerada como «una actividad exclusiva y prioritariamente técnica».

El conocimiento científico será de insustituible valor siempre que sea reconstruido y significativamente integrado por el pensamiento práctico del profesor.

En definitiva, se trata de conseguir que tales conocimientos teóricos puedan ser utilizados en el desarrollo de la práctica docente, y para ello el profesor deberá convertirlos en hipótesis a comprobar, que orienten y fundamenten su actuación en la resolución de problemas prácticos. Como fundamentara la psicología piagetiana, el conocimiento operativo y actuacional sólo puede emerger de la práctica en la aplicación de *esquemas heurísticos* [3].

El saber que debe aprender el profesor sobrepasa la adquisición de conocimientos científicos, para centrarse en el aprendizaje de la enseñanza y de la investigación sobre su acción. Estas competencias actuacionales requieren ineludiblemente la integración de la práctica a lo largo del currículum formativo; disolviéndose de esta manera la tradicional e improductiva disociación entre teoría y práctica.

La investigación en y sobre la propia actuación se convierte para el profesor, no sólo en una caracterización de su función docente, sino en una condición necesaria para su formación y perfeccionamiento permanente; convirtiéndose en el «instrumento privilegiado de desarrollo profesional, tanto por ser el eje de la futura actuación como por constituirse en el marco semántico de integración de cuantos conceptos, principios y teorías dispersas puedan aportar algo al análisis y regulación racional de la actuación docente» (Pérez, 1986: 94; Eisner, 1985; Schon, 1987).

Desde este planteamiento, la formación y/o perfeccionamiento del profesor no concluye nunca.

[3] Gagné distingue 5 tipos de resultados de aprendizaje: destrezas intelectuales para el empleo de símbolos, información verbal, destrezas motoras y estrategias cognoscitivas implicadas en el tratamiento de la información para dirigir la atención, seleccionar información, codificarla, recuperarla y solucionar problemas. De los 5 resultados, es el de las estrategias cognoscitivas del que menos sabemos acerca de las condiciones que promueven su desarrollo, aunque pueden suponerse como importantes las siguientes condiciones: práctica en las estrategias resolutivas, y su aplicación o transferencia a una amplia gama de situaciones problemáticas (Gagné, 1979, 3.ª ed.).

Esta problemática puede delimitarse en términos piagetianos de diferenciación entre conocimiento comprensivo por un lado, y conocimiento actuacional o heurístico, por otro; planteándose la ineludible necesidad de ejercitación y transferencia en praxis resolutiva para la adquisición de conocimiento actuacional, el cual necesita, a la vez que construye, esquemas de conocimiento comprensivo (Inhelder y Piaget, 1979).

## BIBLIOGRAFIA

- Barrón Ruiz, A. (1986): «Conocimiento psicológico y acción educativa». *Teoría de la Educación*, (1); 67-82.
- Benejan, P. (1986): *La formación de maestros*. Barcelona, Laia.
- Doyle, W. (1985): «Learning to teach». *Journal of Teacher Education*, 36 (1).
- Eisner, E. (1985): *Learning and teaching. The ways of knowing*. Chicago, University.
- Elliot, J., y Adelman, C. (1975): «Teacher education for curriculum reform: a interim report on the work of the Ford Teaching Project». *British Journal of Teacher Education* (1); 105-114.
- Gagné, R.M. (1979): *Las condiciones del aprendizaje*, 3.ª ed. México, Interamericana.
- García Carrasco, J. (1987a): *Apuntes de Teoría de la Educación*, Salamanca, Universidad.
- García Carrasco, J. (1987b): «Planteamiento tecnológico de la Institución Docente». *Actas del II Congreso Mundial Vasco de Educación*. Bilbao.
- Gimeno, H., y Pérez, A. (comp.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Imbemon, F. (1987): «La formación inicial del profesorado de investigación» *Investigación en la Escuela* (1); 71-75.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1979): «Procédures e structures». *Archives de Psychologie*, 47; 165-176.
- Pérez, A. (1987): «El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado». *Actas del II Congreso Mundial Vasco de Educación*, Bilbao.
- Porlán Ariza, R. (1987): «El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar». *Investigación en la Escuela* (1); 63-69.
- Schon, F. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schon, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1987): *Investigación y Desarrollo del Currículum*, 2.ª ed. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1987): *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Varios (1986): «El pensamiento del profesor». *Actas de las IV Jornadas de Estudio sobre la investigación en la Escuela*, Sevilla, 48-93.

## RESUMEN

En este trabajo se analizan críticamente los programas tradicionales de formación de maestros en función del modelo de racionalidad pedagógica subyacente. Se advierte como tales programas delimitan la función docente como actividad *técnico-aplicativa*, que favorece la perpetuación de *ciclos de acción reproductora*, insensible a la naturaleza abierta y creativa del fenómeno educativo.

Tal consideración estimamos se encuentra basada en una deficiente identificación del saber pedagógico como *ciencia aplicada*, configurándose una racionalidad *tecnicista-instrumental*, por la que el profesor queda categorizado como *profesional técnico*, subordinado a los investigadores que proporcionan el conocimiento del que derivar técnicas para provocar efectos deseados.

Tras desvelar deficiencias de tal planteamiento señalamos presupuestos en función de los cuales calificamos la racionalidad pedagógica como *tecnológico-creativa*. De acuerdo con ello derivamos implicaciones relativas a la consideración de la enseñanza como actividad investigadora, así como concernientes a la formación y perfeccionamiento del enseñante.

## SUMMARY

In this paper we make a critical analysis about the traditional teacher education programs, according to underlying pedagogical rationality.

We advise that such programs define teaching as «technical-applied activity», contributing to perpetuate teaching as «reproductive cycles of action», without regard creative nature of education reality. We regard that such approach rest on a deficient identity about the pedagogic knowledge simply as «applied science», together with a model of «technical-instrumentalist rationality», that define teacher as «technician», subordinate to researches that provide knowledge for deriving successful an effective techniques.

We point out some deficiencies of such approach and we propose some principles in according with them we define pedagogical rationality as «creative-technological». Accordingly we derive implications about teaching and about teacher education.